

Escuela y Medios de Comunicación: la Producción de Audiovisuales como Propuestas Educativas¹

Veronica Plaza SCHAEFER²

Resumen

Desde el campo de la Comunicación Social, buscamos aportar al debate sobre cómo y para qué incorporar los medios audiovisuales a los procesos educativos. Nos interesa abordar esta problemática considerando principalmente las realidades de las escuelas públicas y la de los jóvenes de sectores populares que las transitan. Frente a la enorme diversidad de modos de trabajar lo audiovisual en los contextos escolares, nos centraremos en uno en particular: la producción. Creemos que estas prácticas educativas emergentes están posibilitando nuevos modos de estar, aprender, transitar y habitar la escuela para los jóvenes. En este sentido, con este artículo nos proponemos empezar a reconstruir los modos de identificación que desde allí se les proponen.

Palabras claves: Escuelas; Jóvenes; Producciones Audiovisuales

Resumo

A partir do campo da Comunicação Social, tentamos debater ideias sobre a incorporação dos meios de comunicação audiovisual nos processos educativos. Nosso alvo é refletir sobre essa temática a partir da realidade dos jovens de classes sociais chamadas “populares”, que fazem parte da realidade das escolas públicas. Há várias maneiras de abordar a questão do audiovisual na educação, nós focalizaremos na produção. Acreditamos que essas novas práticas educativas representam também outras formas de estudar, aprender e estar na escola para estes jovens. Assim, o objetivo do artigo é reconstruir alguns dos modos de identificação propostos para eles a partir destas práticas.

Palavras-chave: Escolas; Jovens; Produção audiovisual

Abstract

From Social Communication, we want to contribute to the debate respect of why, and how incorporate the audiovisual media to education. We are interested in investigate this, especially considering the realities of public schools where young popular people studies. Facing the huge variety of ways to incorporate the audiovisual in schools, we focus in one in particular: the production. We believe these new school practices allow others ways of being, learning, and moving in the school for students, and for that, with this article we want to reconstruct which identification modes are proposed from these practices.

Keywords: Schools; Young; Audiovisual Productions

1 Trabalho apresentado à quinta edição da Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura, publicação ligada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade Federal do Paraná.

2 Verónica Plaza Schaefer, es Licenciada en Comunicación Social y Especialista en Comunicación, Educación y Prácticas Educativas, títulos otorgados por la Universidad Nacional de Córdoba. Está becada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y actualmente está finalizando el Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Además, coordina un Programa de investigación denominado “Cultura (s) y Tecnología (s): estudios de la mediatización en escenarios educativos”, radicado en el Centro de Estudios Avanzados, UNC.

Introducción

El vínculo entre la Escuela y los Medios de Comunicación audiovisuales se ha constituido a partir de desconfianzas, recelos, encuentros y desencuentros. Numerosos autores – tanto del campo de la Comunicación y como de la Educación – abordan esta problemática señalando la tensión que se produce a partir del choque entre la “cultura popular” y la “cultura letrada / culta”; o la “cultura escolar” y la “cultura mediática” (MORDUCHOWICZ, 2001; MARTÍN-BARBERO, 2006; HUERGO, 2001, entre otros).

También es cierto que a lo largo del tiempo, este vínculo se fue transformado. Si bien durante los primeros tiempos desde Escuela se asumió el rol de resguardar a los niños y jóvenes de la influencia “corruptora” de los Medios Masivos de Comunicación, más adelante se fueron generando diferentes estrategias pedagógicas para incluirlos y trabajar con ellos en las aulas. En este sentido, una de las principales tendencias (y preocupaciones) en el campo de la educación fue la de promover el análisis de Medios para formar espectadores críticos.

En la actualidad, las tecnologías digitales (cámaras, celulares, etc.) y los nuevos medios de comunicación que posibilita internet están en el centro de las experiencias cotidianas. Nos referimos al lugar que ocupan en nuestros modos de entretenernos, de relacionarnos, pero también en nuestros modos de conocer, aprender y entender el mundo del que formamos parte. En este contexto, en las escuelas difícilmente se podría negar o combatir la existencia de estos dispositivos y sus lenguajes. Se trata de hechos culturales que están ahí y forman parte de las condiciones de existencia de la vida cotidiana contemporánea. Entonces nos preguntamos ¿Qué están haciendo las escuelas con esto? ¿Cómo se incorporan los medios audiovisuales a las propuestas educativas?

A partir de indagaciones en este campo, sabemos que el escenario escolar es diverso y complejo. En las escuelas ya no sólo se analizan los Medios, sino que se observan múltiples modos de articular los diferentes lenguajes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que van más allá de la intención de formar espectadores críticos.

En este marco nos interesa aportar – desde la perspectiva de la Comunicación Social – a la reflexión y el debate sobre porqué, cómo y para qué trabajar con los medios audiovisuales en las escuelas; sobre cuáles son sus potencialidades (y cuáles no) en los procesos educativos, considerando principalmente las realidades de nuestras escuelas públicas, por las que transitan los jóvenes de los sectores populares.

Frente a la enorme diversidad de experiencias y modos de incorporar el lenguaje audiovisual en las escuelas, con este trabajo nos proponemos abordar un modo en particular: la producción de medios audiovisuales. Para esto, partimos de un análisis sobre diferentes prácticas educativas en la que docentes y estudiantes realizan producciones audiovisuales en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba (Argentina).

Junto a Débora Nakache (2000, p. 19) entendemos que este tipo de propuestas posibilitan una circulación entre distintas culturas: la mediática, la escolar, la juvenil y la cotidiana; y a su vez porque la práctica de producción desborda lo escolar, lo mediático y también los saberes cotidianos que los jóvenes traen al aula, instalándose en un margen donde “el hacer” permite cuestionar al “saber”.

En esta línea, también entendemos que estas prácticas escolares emergentes posibilitan nuevos modos de estar, aprender, transitar y habitar la escuela para los estudiantes, y por eso, con este trabajo nos interesa reconstruir de qué manera los jóvenes son interpelados, es decir los modos de identificación que desde estas prácticas se les proponen. A su vez, queremos dar cuenta de cómo estos nuevos modos de convocarlos a participar en las escuelas (quizás más cercanos a las necesidades y demandas actuales de los múltiples modos de ser jóvenes) dialogan, tensionan y conviven con el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo.

Escuela y Medios: desde el desencuentro hacia una pedagogía en medios de comunicación

Como decíamos al principio, la relación entre la cultura escolar y la cultura audiovisual estuvo sesgada por la desconfianza y el recelo. Con la aparición del cine, y más adelante con el ingreso masivo de las pantallas a los hogares, la tradición escolar se sintió amenazada.

Según Inés Dussel (2006), en Argentina, uno de los primeros detractores de la cultura audiovisual fue Víctor Mercante, quién fue uno de los principales referentes de la pedagogía normalista, y fue el creador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata (1925). Mercante, al constatar que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado: “¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de Los piratas del mar o Lidia Gilmore de la Paramount?” (MERCANTE apud DUSSEL, 2006, p. 282).

Desde aquel entonces y durante mucho tiempo, la cultura mediática, principalmente los medios audiovisuales, fue entendida como antagónica a la cultura escolar. En este sentido Nakache sostiene:

El diario es considerado menos mediático, por su carácter de producción escrita, más fácilmente compatible con la cultura escolar alfabetizadora resultando, por tanto, tradicionalmente usado en la escuela como fuente de información (...) En el extremo opuesto, se encuentra la televisión cuyo predominio de imágenes, la vertiginosidad en su estructura y el carácter explícito de entretenimiento de sus contenidos, la convierten en el arquetipo de la cultura mediática y por consiguiente, en aquello que es visualizado como radicalmente distinto a lo educativo (NAKACHE, 2000, p. 7).

Se constituyeron así dos polos aparentemente irreconciliables. Por un lado, la Escuela

Moderna: la institución encargada de transmitir los saberes legítimos, el orden y la disciplina (no sólo de los conocimientos, sino también de los cuerpos), cuyo proceso de enseñanza está centrado en el texto escrito, y en dónde la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura (DUSSEL; GUTIERREZ, 2006, p. 12), interpelando únicamente a la dimensión racional de los sujetos.

Por otro lado, la cultura mediática audiovisual: A través de mensajes centrados en las imágenes, se propone entretener y divertir (no educar) a las grandes masas. Desde allí se cuestiona a la “cultura culta”, se introducen y legitiman otros saberes, y se apela a las emociones, las sensaciones de los sujetos, y no sólo a la racionalidad.

De todos modos, también desde aquellos tiempos, hubo quienes plantearon la importancia de incluir los medios de comunicación como materia de enseñanza, y por lo tanto, se propusieron delinear una pedagogía para esto. En este sentido, el autor inglés David Buckingham realizó un importante aporte al reconstruir cómo se fue reconfigurando la propuesta sobre el trabajo con los medios en las escuelas.

Buckingham (2005) distingue diferentes etapas, atravesadas por distintas corrientes teóricas y contextos sociopolíticos, que incidieron en la conformación de este campo.

Este autor reconoce en la obra de Leavis y Thompson “*Culture and Environment. The training of critical awareness*”, publicada en 1933, la primera propuesta para la enseñanza de los Medios en la Escuela. En este material se puede encontrar una serie de ejercicios a partir de periódicos y publicidades, orientados principalmente a que los estudiantes comprendan cómo estos mensajes manipulan y corrompen la literatura, el lenguaje y la moral (BUCKINGHAM, 2005, p. 25). En el fondo, se trataba de otra forma de desprestigiar y deslegitimar a todo lo relacionado a las culturas populares.

A finales de los años 50’ y principios de los 60’ se producen algunos cambios en relación a cómo abordar esta problemática, influenciada por los aportes de los estudios culturales (cuyos referentes más importantes son R. Hoggart, R. Williams, E. Thompson, entre otros). Se pone en tela de juicio esta diferenciación entre “cultura popular” y “cultura culta”, por considerarla discriminatoria, y en las escuelas, algunos docentes promueven el consumo del cine, recuperan y analizan parte de su estética. Sin embargo, la televisión sigue quedando afuera del debate.

Durante la década del 70 surge un nuevo paradigma desde dónde pensar el trabajo con los Medios, y el representante más influyente de esta corriente fue Lean Masterman. Esta perspectiva promueve incorporar a los medios para analizarlos críticamente, dejando de lado la discriminación por motivos culturales y asumiendo la desmitificación política e ideológica. Se promueven métodos analíticos tomados de la semiología y combinados con estudios sobre la economía de las industrias mediáticas. Lo que se busca es poner al descubierto lo que está “oculto” en los Medios de Comunicación (la naturaleza constructa de los textos mediáticos),

mostrar cómo las representaciones mediáticas refuerzan las ideologías de los grupos dominantes (BUCKINGHAM, 2005, p. 26-28).

Esta perspectiva, que tuvo fuertes implicancias no sólo en Europa sino también en nuestro continente, significó un importante avance en el campo. Sin embargo, según Buckingham, allí sigue operando una lógica defensiva y proteccionista, y por eso este autor propone un nuevo paradigma que contemple los cambios en el escenario en relación a jóvenes, medios y las nuevas tecnologías. Esto implica reconocer, por un lado, que los sujetos no son receptores pasivos de los mensajes mediáticos, y por el otro que a partir de la aparición de las nuevas tecnologías y el acceso a Internet, la frontera que separa al consumidor del productor ya no es estática ni definitiva (BUCKINGHAM, 2005, p. 35-36).

Desde esta perspectiva la educación en medios no se contempla como una forma de protección, sino como una forma de preparación, y se propone un doble objetivo tanto la comprensión crítica como la participación activa por parte de los estudiantes; al mismo tiempo proporciona un espacio para la exploración y la creación de una manera más lúdica que con el análisis crítico. En este sentido, se pone un especial énfasis en la producción de medios por parte de los estudiantes y se plantea que el concepto de “alfabetizaciones mediáticas” se refiere tanto la “lectura” (consumo) como la “escritura” (producción). A diferencia de otros teóricos que manifiestan escepticismo frente a las prácticas de producción, ya que entienden que en la mayoría de los casos sólo se reproduce de manera irreflexiva los formatos de los medios dominantes, Buckingham sostiene que con estas prácticas, los estudiantes logran realmente comprender el lenguaje y lógicas mediáticas, y al mismo tiempo, tomar una distancia necesaria para el análisis (BUCKINGHAM, 2002).

En esta misma línea, otro autor que ha trabajado la potencialidad de la producción de medios de comunicación es Julian Sefton-Green, quien plantea que en la mayoría de las propuestas educativas con Medios predomina el análisis por encima de la producción. Este autor considera que esto ocurre porque para las instituciones educativas es más sencillo ocuparse de las apreciaciones críticas sobre los medios - ya que este tipo de actividad está mucho más cerca del tipo de conocimiento que se produce usualmente en las escuelas- que de la producción creativa (DUSSEL; FERRANTE, 2010, p. 36-40).

Nos resulta pertinente recuperar este enfoque, principalmente por el lugar que le asignan a la producción de medios en los procesos educativos. Sin embargo, entendemos que, desde esta mirada, la producción está pensada principalmente como una estrategia para comprender críticamente la lógica de funcionamiento de los medios masivos de comunicación.

Al recorrer las escuelas encontramos algunas propuestas educativas centradas en la producción de medios (y principalmente medios audiovisuales) que no necesariamente tienen entre sus objetivos promover la reflexión crítica sobre los mensajes que circulan en los medios masivos.

Estas propuestas educativas están más centradas en recuperar y visibilizar otros saberes (incluso los saberes que durante mucho tiempo fueron deslegitimados por la cultura escolar), en promover la palabra para la expresión de los jóvenes (sobre sus vivencias cotidianas y en relación a las temáticas que les preocupan), en generar espacios para la participación en la escuela, entre otros.

Por eso también nos resulta importante recuperar y articular los aportes del campo de la comunicación y la educación popular para complejizar la mirada sobre cómo y porque trabajar la producción de medios de comunicación en las escuelas.

En este sentido resulta significativo los trabajos de Henry Giroux (2003, p. 203) en los que sostiene que “una política cultural requiere que se elabore una pedagogía que sea receptiva a las historias, los sueños y las experiencias que los alumnos llevan a la escuela”; y es fundamental el concepto de “universo vocabular” propuesto por Paulo Freire entendido como el conjunto de palabras que expresan una visión de la vida, o el lenguaje a partir cual los sujetos interpretan el mundo (FREIRE, 2000).

Por otra parte, el educador uruguayo Mario Kaplún trabajó sobre la producción de medios de comunicación y sus potencialidades en los procesos educativos. Kaplún retoma la experiencia del pedagogo Celestine Freinet,³ para plantear que la educación es esencialmente un proceso de comunicación en el que los educandos, para apropiarse verdaderamente del conocimiento, necesitan tener la posibilidad de expresarse en relación a lo que están aprendiendo (KAPLÚN, 1992). En este sentido sostiene que los medios de comunicación en los procesos educativos (él analiza principalmente los métodos de la educación a distancia) no deben limitarse sólo a transmitir información, sino que deben ser promovidos como herramientas para que los estudiantes produzcan y se comuniquen (KAPLÚN, 1998).

La producción de medios de comunicación audiovisual en los procesos educativos

Durante las últimas décadas, se observa en Argentina una importante proliferación de proyectos educativos que involucran tecnologías digitales. Este auge en los escenarios escolares se relaciona – aunque no exclusivamente – con la implementación de diferentes políticas públicas (nacionales y provinciales) que desde mediados de los 90’ han equipado a las escuelas con recursos tales como computadoras, cámaras digitales, proyectores, entre otros.

Esta etapa da cuenta de un proceso heterogéneo marcado por distintas disputas políticas e ideológicas. Durante los años noventa, los programas estatales⁴ estuvieron orientados

3 Maestro rural y pedagogo francés de ideología marxista (1896 – 1966) reconocido por incorporar estrategias innovadoras para el desarrollo de sus clases, entre las que se destaca la producción de un diario escolar. Para conocer más acerca de su obra se puede consultar el trabajo de Peyronie (2001) Celestine Freinet, Pedagogía y emancipación.

4 A partir del año 1994 comenzó a funcionar el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, que apuntaba a dotar con equipamiento a las instituciones. En 1998 se lanzó Proyecto Redes con el objetivo de dar conectividad a las escuelas a través de acuerdos con empresas de telefonía. En el año 2000 se funda el portal Educ.ar, aunque recién será relanzado durante la gestión de Daniel Filmus.

principalmente a equipar las escuelas con recursos tecnológicos, y no tanto a la capacitación docente, ni a generar espacios de discusión sobre cómo y para qué utilizar las máquinas en los contextos educativos (LEAVIS, 2008).

A partir del año 2004 comienza una nueva etapa en torno a las políticas educativas y la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En la ley de Educación Nacional (Nº 26.206), se explicita la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación y se establece que estas tecnologías deben formar parte del curriculum escolar⁵.

Al mismo tiempo, en los nuevos programas⁶ estatales, las TIC aparecen como una oportunidad para la inclusión social y educativa. En este sentido, se observa una tendencia a promover la integración pedagógica y transversal de las tecnologías, señalando la importancia de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en los jóvenes, y no sólo las capacidades técnicas (BATISTA; CELSO; USUBIAGA, 2007, p.13).

Sin embargo cabe señalar que la implementación de estos programas a lo largo de todo el país, se dio de manera heterogénea y desigual, asumiendo las características propias (en cuanto a recursos, estructura organizativa, etc.) de cada jurisdicción provincial.

Finalmente, desde el año 2010 se está llevando adelante el programa “Conectar Igualdad” que implica la distribución de computadoras portátiles a cada uno de los alumnos y docentes de las escuelas secundarias públicas y a los institutos de formación docente de todo el país. Según cifras oficiales, hasta el año 2012 se habrían entregado aproximadamente 3 millones de computadoras⁷.

En este contexto, en las escuelas es posible encontrar una importante diversidad de proyectos educativos que involucran a las TIC y entre ellos, algunos están orientados a la producción de medios audiovisuales. Básicamente se trata de producciones escolares colectivas que abordan diferentes temáticas (curriculares y no curriculares); se presentan en distintos géneros (ficción, no ficción, documental, parodias, *spot* para campañas, informes, entrevistas, etc.) y circulan por fuera de las aulas para presentarse en ámbitos escolares, culturales y barriales.

A partir de las primeras indagaciones realizadas pudimos reconstruir dos supuestos centrales. La primera es que estas prácticas escolares involucran vivencias cotidianas, relatos, formas de comunicación y estéticas de los jóvenes, como un eje central de los procesos

5 Ley Nacional de Educación. Título I, disposiciones generales, cap.II, art. 11 inciso m. y Título VI, La calidad de la educación, Capítulo II, artículo 88.

6 Entre los programas nacionales implementados durante este último tiempo se puede mencionar al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Fortalecimiento al Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE), Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (Promedu), y CONECTAR Igualdad, este último en vigencia a partir del año 2010.

7 Estos datos fueron obtenidos de la página oficial del programa. Para ver más: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/estadisticas/index.php>

educativos. La segunda se desprende de la anterior, ya que creemos que estas dimensiones estarían posibilitando en los jóvenes otros modos de constituirse como alumnos/as, diferentes a los que circulan en las representaciones hegemónicas escolares.

Nos referimos a la manera uniforme en la que la escuela moderna ha configurado a los sujetos con los que trabaja, asignándole determinadas características, condiciones, expectativas, que muchas veces entran en contradicción con los distintos modos de experimentar la condición de juventud en las sociedades actuales, y de vincularse con las instituciones (DAYRELL, 2007).

Lo que nos interesa saber es si las prácticas educativas que estamos analizando, interpelan a los estudiantes desde su compleja condición de jóvenes.

Con “interpelaciones” nos referimos a los llamamientos o invitaciones a ser, pensar, obrar, etc. que contienen determinados modelos de identificación (HUERGO, 2003).

Para este trabajo, se analizaron las entrevistas realizadas a distintos docentes que impulsan proyectos de este tipo. Estas entrevistas forman parte de un muestreo teórico (GLASER; STRAUSS, 1967), y el criterio de selección fue a los fines de construir categorías correspondientes a la definición de la problemática, y en función de lograr cierta diversidad en relación a: las tecnologías usadas, las materias desde dónde se impulsan estas propuestas, los cursos involucrados y las trayectorias en el tiempo. Todos los proyectos se desarrollan en escuelas públicas del nivel medio de la ciudad de Córdoba. En ninguno de los casos se trata de talleres específicos de producción audiovisual en las escuelas (ni ninguno de los docentes es cineasta) ya que también nos interesaba ver cómo estas estrategias se desarrollan en el marco de las distintas materias curriculares, cómo conviven con las propias limitaciones de los docentes y con el resto de la propuesta escolar, en un contexto dónde históricamente ha predominado – en los procesos de enseñanza y aprendizaje – la lógica del texto escrito.

En primer lugar, se buscó identificar ejes comunes que de algún modo nos permitan describir este tipo de propuestas.

Incorporación del lenguaje audiovisual para la construcción de producciones colectivas

Las propuestas consisten en que los estudiantes incorporen y articulen distintos elementos del lenguaje (imágenes, sonidos, música, palabras, efectos, etc.) para expresar ideas, comunicarse y construir mensajes en un proceso colectivo. Notamos que si bien en estas producciones se reproducen los formatos y las estéticas propios de los medios masivos – con los que tal vez los jóvenes están familiarizados desde su lugar de consumidores – en algunos casos se observa una reapropiación en la combinación y utilización de distintos elementos, lo que dificulta la clasificación a partir de formatos preestablecidos.

Desestructuración de los tiempos y espacios

Se mueven los bancos, se arman escenografías, se filma en el patio, en las veredas y a veces también en las casas de los estudiantes. Para buscar información y hacer las entrevistas es necesario salir de las escuelas. Este tipo de trabajo no siempre puede acomodarse a los dos ejes que estructuran el trabajo en la escuela: el espacio áulico y el tiempo (módulos de 80 minutos). Esto lleva a que los docentes tengan que negociar con la institución, pedir “horas prestadas” a otras materias, gestionar salidas, y en muchas oportunidades pedirle a los estudiantes que regresen a la escuela por fuera de los horarios de clases para poder terminar con la producción.

Estas nuevas formas de usar los tiempos y los espacios requieren de acuerdos y nuevos contratos no sólo entre los docentes y la institución, sino principalmente entre los docentes y sus alumnos. Emerge, entonces, otro marco (en algunos casos más explícito que en otros) que regula este tipo de práctica.

En las temáticas, se abordan problemáticas e intereses de los jóvenes

En las distintas producciones se abordan temáticas curriculares tales como el cuidado del medio ambiente, las enfermedades de transmisión sexual, las adicciones, etc. Sin embargo, lo que más nos interesa analizar es que también se incorporan relatos sobre vivencias cotidianas, inquietudes, percepciones diversas y se visibilizan prácticas culturales de los jóvenes que trascienden ampliamente “lo escolar”.

En este marco, es posible hallar narraciones con cierto nivel de densidad. Nos referimos a problemáticas tales como la violencia de género, la muerte, la delincuencia, las drogas, el abuso de autoridad policial, etc., que a veces se presentan en forma de testimonios, y otras, en relatos de ficción. En este sentido, lo novedoso no está sólo en los temas que se abordan sino también en la manera en que se lo hace, ya que en algunos de estos relatos no necesariamente se plantean soluciones frente a los conflictos, y/o se dejan finales abiertos.

Esto llama la atención porque generalmente cuando desde la escuela se abordan estas complejas problemáticas, el mensaje final es claro, prescriptivo (en relación a qué es lo que se debe hacer y que no) y no se deja lugar a las ambigüedades. De hecho, comúnmente se abordan estos temas desde la realización de campañas de concientización sobre drogas, enfermedades de transmisión sexual, alcohol, etc.

Participación de la comunidad

Muchas de las temáticas que se presentan en las producciones involucran a la comunidad, pero además en muchos casos, la misma comunidad se constituye en una fuente de información fundamental para la elaboración de las producciones. Nos referimos a que los diferentes temas incluyen opiniones y/o información brindada por especialistas, vecinos, organizaciones sociales, etc.

Por otra parte, decimos que una de las principales características de estas propuestas, es que los productos tienen un destinatario real, y en este sentido, efectivamente funcionan como medios de comunicación. Es decir, circulan por fuera de las aulas y trascienden la evaluación del docente, para ser leídos y/o mirados por un “otro” (pares, padres, vecinos, etc.) que se incorpora activamente en el proceso comunicativo.

El lugar de los jóvenes en estas propuestas educativas

En un segundo nivel de análisis, a partir de las entrevistas realizadas a los docentes, buscamos reconocer cuál es el lugar que se les asignan a los jóvenes en los procesos de producción, cuáles son los saberes previos que se recuperan, qué conocimientos se legitiman, qué tipo de relaciones se habilitan (entre pares, con los docentes, con la escuela, con la comunidad) y qué aprendizajes se promueven. A partir de estas dimensiones, en articulación con los ejes observados anteriormente, pudimos aproximarnos a conocer los modos en que son interpelados los jóvenes involucrados en estas propuestas educativas. A los fines de presentar esta información, la organizamos en diferentes ejes:

Los jóvenes en los procesos de producción

Los docentes reconocen que existe una importante diversidad de modos de trabajar y participar, según sus capacidades, saberes e intereses:

“Al que no le gusta actuar o le da vergüenza, busca el vestuario, filma o hace otra cosa (...) Tenés que ir amoldándote a cada grupo para que trabajen” (fragmento entrevista docente).

En este sentido, los docentes encuentran en este tipo de proyecto la posibilidad de proponer distintos roles, tareas y hasta incluso de aceptar distintos grados de participación, que va variando a lo largo del proceso. Señalan que predomina el trabajo en equipos que realizan diferentes tareas de manera simultánea, y eso implica la búsqueda de estrategias diferenciadas.

Por otra parte, observan un mayor compromiso con el trabajo por parte de los jóvenes. Esta idea se basa principalmente en tres aspectos presentes aquí y no en otro tipo de prácticas. El primero tiene que ver con que los jóvenes realizan actividades por fuera del horario de clases. Estas varían desde buscar material para la producción, hacer entrevistas o grabar escenas (usando sus propios recursos tales como teléfonos celulares), y buscar o subir información a la web. El segundo hace referencia a un “autocontrol” en los momentos de organizar el trabajo (por ejemplo, hacen absoluto silencio luego de que se escucha “3, 2, 1... acción”), y el tercero, muy vinculado al segundo, tiene que ver con procesos de “auto evaluación” y “auto corrección” que se dan casi de manera espontánea, cuando los estudiantes filman e inmediatamente después se miran (en la misma cámara), se corrigen (los modos de hablar, las muletillas, las posiciones), surgen otras propuestas y graban nuevamente.

“Ellos se dieron cuenta que había un error de continuidad, porque en una de las escenas usamos mantel blanco y cuando la repetimos la cambiamos y usamos el mantel verde. Ellos me dijeron ‘profe, estamos usando el mantel equivocado’, entonces volvimos a hacer la escena con el mantel que era” (fragmento entrevista docente).

A su vez, este mayor compromiso es proporcional a una mayor confianza por parte de los docentes, quienes les asignan otras responsabilidades (por ejemplo, el uso de los equipos), y permiten otras prácticas tales como salir del aula o trabajar solos en la biblioteca. De alguna manera esta mayor confianza incide en una mayor autonomía.

“yo los acompañe a hacer la entrevista al dispensario porque al principio ellos no tenían tan en claro como presentarse, cómo manejar eso, pero después las otras entrevistas las hicieron ellos. Llega un momento que es una rueda gira y son ellos los que la están haciendo girar” (fragmento entrevista docente).

Hábitos y saberes previos que se recuperan y se ponen en juego en estos procesos

Si bien existe una tendencia generalizada a creer que los jóvenes solos por su condición de tales tienen una gran capacidad para el manejo de las nuevas tecnologías y los lenguajes audiovisuales, los docentes entrevistados de alguna manera cuestionan esta idea simplista. En primer lugar porque al indagar en sus prácticas y consumos observan que sólo conocen aquellas herramientas vinculadas a las redes sociales y los videos juegos, pero la mayoría de ellos desconocen los software que permiten la producción y edición. Del mismo modo, en relación al lenguaje audiovisual, señalan que sus conocimientos tienen que ver con su lugar de consumidores, pero no necesariamente de realizadores.

“¿Qué conocen de lo audiovisual? Su experiencia es como receptor pero casi nadie ha hecho un video antes, es la primera vez que se les presenta el desafío como productores” (fragmento entrevista docente).

De todas maneras, reconocen en los jóvenes ciertas capacidades o aptitudes previas -vinculadas a la cultura audiovisual- que favorecen el desarrollo de este tipo de propuestas. Sostienen que desde sus lugares de consumidores tienen una mayor familiaridad con el lenguaje y tienen una mejor predisposición para explorar e incorporar las tecnologías, especialmente aquellas vinculadas a las imágenes. A su vez, esta predisposición tendría que ver con prácticas habituales en los jóvenes tendientes a ver-se y mostrar-se.

“Consumen mucha televisión, consumen mucho material audiovisual, están muy en contacto con eso, con las imágenes, con las narraciones y vos te das cuenta que la recepción es muy diferente. Como les gusta, a mi me parece que lo sienten como más amigable, más cercano, y encuentran maneras de narrar con ese lenguaje también” (fragmento entrevista docente).

Sin embargo, observan que hay una tendencia a simplificar el uso de las imágenes, y a reproducir lo que ya conocen.

“Cuando yo les doy a la cámara a ellos, especialmente las chicas, se sacan fotos posando. Bueno, pero ¿qué queremos decir? ¿queremos decir algo con las fotos? necesitamos las ideas previas, y para eso necesitamos un ejercicio de abstracción, hay que acompañarlos más en eso” (fragmento entrevista docente).

Las relaciones

En términos generales los docentes consideran que este tipo de experiencia posibilita un vínculo docente-alumno diferente (y mejor) que el que se da a partir de otras prácticas. Si bien algunos reconocen que de todas maneras que este nuevo vínculo sigue atravesado por el conflicto y el poder, consideran que al modificarse algunos esquemas, la relación se reconstituye permitiendo un mayor acercamiento. Esto tiene que ver principalmente con dos características de las propuestas. Por un lado, la movilidad en los roles respecto a quién tiene el saber. Es decir, el docente ya no es el único que sabe, a veces (por ejemplo en cuestiones técnicas) saben más los alumnos, otras se aprende juntos y otras se buscan otras fuentes de saber.

“Eso habilita una relación diferente con el profesor, porque ahí el profesor no solamente resuelve los problemas que no entienden, sino que ayuda a pensar algunas cosas... qué queremos decir, cómo lo decimos, porqué pensamos eso, a quién podemos recurrir si el profesor no sabe (...) En la asignatura lengua, el profesor tiene que dar una respuesta ante cualquier inconveniente, acá no. Tenés la posibilidad de decir ‘bueno, busquemos por otro lado, le preguntemos a otros’” (fragmento entrevista docente).

También encuentran modos particulares de relación entre pares. En los grupos se manifiestan diferentes saberes y compromisos con el trabajo, así como también los tiempos personales de los estudiantes. Es allí donde los docentes observan que quienes más saben ayudan a los otros, y que los más entusiasmados son los que alientan a continuar el trabajo, incidiendo directamente en la dinámica de trabajo.

“Se hacen más solidarios, porque siempre en cada grupo hay un par que conoce más porque tiene esas herramientas, ya han metido muchas veces la pata y ya han aprendido, es como que no le tienen tanto miedo y esos son los que van ayudando al resto, ¡y al docente también! (risas), a salir de los problemitas que se pueden presentar” (fragmento entrevista docente).

Por otra parte, el vínculo entre la escuela y los jóvenes no siempre es tan claro. A veces los jóvenes aparecen con una fuerte autonomía en la relación a la institución. Es decir, según los entrevistados, los estudiantes se apropian de la propuesta, del producto y el hecho de que se realice en el marco de la escuela no tiene tanta relevancia.

“Escapa de la escuela también, a la hora de ser llevado a otro lado. Porque entonces cuando lo presentan, lo presentan ellos, está bien lo hacen en el marco de la escuela, pero ellos lo presentan como una producción propia, y que lo hayan hecho en el marco de una materia forma parte del relato pero ya no es lo sustancial” (fragmento entrevista docente).

Sin embargo otras veces, que las producciones se realicen en el marco de la escuela resulta fundamental porque es un modo de avanzar de manera “exitosa” en el proceso escolar, y posibilita otros modos de transitar la escuela.

“La posibilidad de que ellos tengan confianza en las cosas que hacen, que sean en el marco de la escuela, que en la escuela se puedan generar procesos interesantes, y que partir de estar en una escuela poder ser exitoso (...) Busco generar esa disposición de poder ir avanzando en el trayecto escolar a través de un proyecto” (fragmento entrevista docente).

Finalmente nos referimos al vínculo entre las escuelas y las familias, motorizado por los jóvenes. Estos proyectos posibilitan que las familias conozcan algo de lo que pasa en la escuela. En este sentido, los docentes valoran de manera positiva las instancias abiertas a la comunidad en las que se presentan las producciones, aunque el papel de las familias quede acotado al lugar de espectadores.

“Lo vimos en el aula y cada uno de los chicos de llevo una copia para su casa. Fue una movida muy interesante, a ellos les encantó. Les encanta también a las familias, tiene mucha repercusión (...) Por ahí los padres ni saben que es lo que hacen los chicos en la escuela, ven el resultado final en la libreta pero no saben cómo llegaron a eso. La vida de las familias pasa por un carril y lo que hace la escuela pasa por otro carril” (fragmento entrevista docente).

Aprendizajes

En relación a qué es lo que aprenden los jóvenes involucrados en estos proyectos – además de los aspectos vinculados directamente con los contenidos curriculares de la materia – la mayoría de los docentes reconocen la importancia de que manejen los aspectos técnicos y los lenguajes específicos. Algunos de ellos además remarcan la necesidad que conozcan y exploren con otros formatos distintos a los que ya conocen.

“Lo audiovisual no es sólo lo que nosotros vemos en la tele, lo que ya existe, sino que es posible pensar en otras posibilidades. Entonces es un desafío, una pelea, una disputa para pensar en otra cosa” (fragmento entrevista docente).

También se espera que estos dispositivos promuevan capacidades para expresarse, y para construir un discurso público colectivo. Dos dimensiones que si bien están estrechamente ligadas, no son lo mismo. En algunos casos se hace más hincapié en la primera, y en otros se apunta más a fortalecer la segunda. La posibilidad de expresión, a través de los distintos lenguajes que se incorporan, tiene que ver con aprender a ordenar ideas (opiniones,

inquietudes, intereses, etc.) y a manifestarlas, de manera individual o colectiva.

La construcción de un discurso va más allá de eso. Es decirle “algo” a “alguien”, es posicionarse públicamente en relación a determinadas temáticas, y esto a su vez supone experimentar el “poder” que implica estar en ese lugar. Los docentes reconocen que esto no es algo sencillo, que no se da espontáneamente y que el hecho de haber sido productores no los posiciona mecánicamente en el lugar de presentadores de su propio trabajo. Se trata de otro aprendizaje que ellos, como docentes, deben acompañar.

“Lo que trato de generar es todas las condiciones para que ellos se expresen y se posicionen. Yo creo que es necesario que ellos puedan tomar la palabra en cosas concretas y que puedan objetivar lo que están haciendo en situaciones concretas” (fragmento entrevista docente).

“Aprender que quién ocupa el lugar de emisor ocupa un lugar de poder y que ese poder lo tienen ellos por primera vez (...) entonces aprender esa experiencia de tener el poder en la escuela, el poder de la palabra, ser el dueño de la palabra por un momento, cuando ellos siempre estuvieron en otro lugar, y aprender a ser conciente de eso lleva su tiempo y muchas veces ese tiempo no va a la misma velocidad de las necesidades de las otras materias” (fragmento entrevista docente).

La posibilidad de ver y mostrar la producción posibilita que valoraren lo que hace, su propio trabajo. Esto resulta significativo en contextos donde son pocas las veces que se reconoce o premia el trabajo colectivo de los estudiantes, pero también dónde ellos mismos muchas veces no creen o no conocen sus potencialidades.

“Es verles las caras cuando ellos ven por primera vez el producto terminado... por ahí ellos lo veían como algo muy lejano o como algo que no se iba a concretar, y cuando ven el producto se matan de risa, lo quieren ver veinticinco veces.” (fragmento entrevista docente)

“Es lo que les permite ganar confianza y esa confianza, esa autoestima no sólo de uno mismo sino como grupo, es lo que va a garantizar la posibilidad de hacer otras cosas” (fragmento entrevista docente).

Consideraciones finales

Las prácticas escolares en las que los jóvenes producen medios audiovisuales son desordenadas, ruidosas, a veces caóticas, si se las compara con otro tipo de prácticas que se desarrollan en las escuelas. Sin embargo, en este contexto los docentes reconocen alumnos responsables y comprometidos con su trabajo, a la vez que identifican, valoran y estimulan otras capacidades y saberes de los jóvenes, diferentes a las que históricamente se han legitimado en las instituciones educativas.

Sabemos que las ideas que estos docentes tienen acerca de sus alumnos (sus

potencialidades, dificultades, etc.) no surgen sólo a partir de estas prácticas. Es probable que tenga que ver con trayectorias y definiciones previas. Lo que nos interesa señalar es que estos modos de entender a los jóvenes en la escuela, se materializan y visibilizan en estas propuestas, posibilitando, al mismo tiempo, nuevos modos de interpelarlos, de convocarlos a participar en las escuelas.

¿Cuáles son esos sentidos desde dónde se los convoca? ¿Qué tienen de particular estos modos de interpelación? A partir del análisis que hemos compartido aquí, es posible identificar múltiples líneas que pueden ser retomadas, problematizadas y profundizadas: las formas de trabajo que se proponen; la posibilidad de comunicarse y aprender utilizando lenguajes audiovisuales; el reconocimiento de otros saberes (comunitarios, juveniles, barriales, etc.) no escolares, entre otras. Para cerrar sólo nos centraremos en dos aspectos, que nos interesan principalmente por su carácter comunicativo en los procesos educativos: la idea que los jóvenes pueden expresarse sobre los temas que les preocupan, interesan, inquietan, etc. en contextos escolares, y que a partir de la elaboración de esos mensajes mediáticos pueden constituirse en productores de discursos públicos.

En relación al primero, observamos que los docentes buscan recuperar vivencias cotidianas, relatos, formas de comunicación, y estéticas que los jóvenes se apropian en otros espacios. En este sentido, entendemos que incorporar este tipo de temáticas a los procesos educativos implica reconocer que los alumnos son jóvenes que viven experiencias significativas por fuera de lo que propone la escuela; que estas vivencias inciden en la formación de sus identidades (aún en sus identificaciones como alumnos) y que muchas veces esas vivencias son contradictorias, o no se condicen con los valores que la cultura escolar jerarquiza.

Al mismo tiempo, se apunta a favorecer la construcción y expresión de una voz colectiva sobre las diferentes temáticas que se abordan. Ahora bien, no se trata de un proceso simple y, en este sentido, no se espera que esto ocurra de manera espontánea por el solo hecho de darles la palabra. Tomar la palabra para expresarse, elaborar posicionamientos, es también un aprendizaje, y en esto los educadores tienen un papel central. Tal como lo plantea Nakache, es un proceso que requiere de una escucha “extranjera” (docente) que repregunte lo obvio y que no espere lo que ellos ya suponen de antemano (NAKACHE, 2000).

En relación al segundo aspecto –pero ligado a lo que venimos diciendo– entendemos que la decisión que las producciones mediáticas circulen por fuera de las aulas supone que eso que los jóvenes dicen tiene un valor no sólo escolar, si no también social. Además sitúa a los jóvenes en el lugar de productores culturales y no sólo de receptores, tal como se los ubica desde otras prácticas escolares. Esto implica potenciar que se reconozca capaz de hablar, pero también de ser escuchado y “hablado” por otros.

En este sentido, la escuela asume un rol diferente, en tanto se constituye en un espacio

dónde ya no sólo se transmite conocimientos, sino que produce discursos de carácter público que forma parte del entramado cultural y simbólico en donde se construyen los sentidos del mundo.

Consideramos que este tipo de apuestas, al igual que muchas otras, tensionan e incluso generan cierto malestar al interior de las instituciones escolares, ya que hacen circular por el aula todo un mundo de sensaciones tradicionalmente excluido en las prácticas de enseñanza (EFRON, 2010). Ahora bien, ante la pregunta si estas propuestas efectivamente están posibilitando otros escenarios en dónde los jóvenes constituyen nuevas experiencias escolares, debemos responder que no lo sabemos aún. Aunque si nos animamos a decir que de alguna manera, desde estas propuestas se están elaborando interpelaciones más acorde a las necesidades y demandas actuales de los múltiples modos de ser jóvenes. Sin duda, uno de los grandes desafíos para nuestras escuelas públicas.

Referencias

BATISTA, M. A.; CELSO, Viviana E. y USUBIAGA, Graciela G. **Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

BUCKINGHAM, D. **La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico**. Monografía virtuales: Ciudadanía, Democracia y valores en sociedades plurales. OEI. Nº1, 2003. Disponible en: <<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/reflexion02.htm>>. Acceso en: 30 mar. 2013.

_____. **Educación en Medios**. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Ed. Paidós. Barcelona/España: 2005.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educ. Soc.** n. 28, p.1105 – 1128, 2007.

DUSSEL, I. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In: DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela (comp.) **Educar la Mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Ed. Manantial, 2006.

_____; FERRANTE, P. Se debe asumir una responsabilidad educativa sobre el rol de los medios. Entrevista a Julian Selfton – Green. **Revista Monitor**. Buenos Aires, n. 24, p. 36-40, 2010.

EFRON, G. Cuando los medios aportan un valor agregado. **Revista Monitor**. Buenos Aires, n. 24, p.32-33, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 2000.

GLASER, B. y STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldine Publishing Company. Tradução: Pablo Alejandro Romero, 1967.

GIROUX, H. **Pedagogía y política de la esperanza**. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica. Madrid: Ed. Amorrortu, 2003.

HUERGO, J. Desbordes, conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. **Revista Nómadas**. Bogotá, n. 15, 2001.

_____. **Lo que articula lo educativo en las prácticas socio culturales**. En blogspot Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación, 2003. Disponible en: <<http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huergo-lo-que-articula-lo.html>>. Acceso en: abr. 2006.

KAPLÚN, M. **A la Educación por la Comunicación**. UNESCO / OREALL, 1992.

_____. Procesos educativos y canales de comunicación. **Revista Latinoamericana Chasqui**. n. 64, 1998.

LEVIS, D. Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina? **Revista Digital Razón y palabra**. n. 63, 2009. Disponible en: <<http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>>. Acceso en: mai. 2010.

MARTÍN-BARBERO, J. La razón técnica desafía a la razón escolar. En: Narodowski, M., Ospina, H. y Martínez Boom, A. (eds.). **La razón técnica desafía a la razón escolar**. Buenos Aires: Ed. Noveduc, 2006.

MORDUCHOWICZ, R. Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. **Revista Iberoamericana de la educación** n. 26, 2001.

NAKACHE, D. **La producción de medios en la escuela**. Una posición en el debate actual. Documento de capacitación para docentes. Buenos Aires: SED, GCBA, 2000.